



**You have downloaded a document from**  
**RE-BUŚ**  
**repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** O kilku przykładach wykorzystywania rozwoju myśli językoznawczej w praktyce szkolnej

**Author:** Antonina Grybosiowa

**Citation style:** Grybosiowa Antonina. (2002). O kilku przykładach wykorzystywania rozwoju myśli językoznawczej w praktyce szkolnej. W: H. Synowiec (red.), "W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej : księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu" (S. 86-93). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Antonina Grybosiowa**

Katowice

## **O kilku przykładach wykorzystywania rozwoju myśli językoznawczej w praktyce szkolnej**

Na konferencji na temat nauczania przedmiotów językoznawczych na studiach wyższych, którą zorganizował Zakład Współczesnego Języka Polskiego UMSC-u w 1998, zetknęłam się z opinią, iż jest rzeczą znaną i normalną znaczne opóźnienie w zastosowaniu nowych teorii w nauczaniu szkolnym. Tak sformułowana opinia dała mi do myślenia. Czy zawartą w niej *implicite* **aprobatę** pozostania przez dziesiątki lat w kręgu utartych w praktyce założeń teoretycznych w szkole, przygotowującej albo tylko, **aż** tylko do życia we współczesnym społeczeństwie, w którym tytuł rozprawy J. L. Austina *How to Do Things with Words* można uznać za metaforyczne ujęcie funkcji języka, albo także do dalszych rozbudowanych dziś studiów humanistycznych, należałoby traktować jako wyrok? Czy rzeczywiście istnieją jakieś niepokonalne, nieprzekraczalne bariery, które by z góry wykluczały **szybszy** przepływ informacji z uniwersytetu ku szkole średniej i podstawowej?

Myśl o **trwaniu** nie tylko przy należących do czynnych dowodów udziału polskich uczonych w rozwoju teorii językoznawczych ustaleń, co jeszcze nie byłoby tak niepożądane, ale co gorsza przy interpretacjach odrzuconych jako nieścisłe, nienaukowe, niesprawdzone, niełatwo było usunąć z świadomości. Opinię wygłoszoną na forum ogólnopolskim należało wobec tego prze-myśleć i uczulić się na fakt zasięgu oddziaływania nauki uniwersyteckiej na polską szkołę, stale podlegającą reformom i doskonaleniu.

W miarę obserwacji tego, co się w niej na lepsze zmienia (a z pewno-  
86 ścią można wskazać na dowody zazębiania się typów kształcenia językowe-

go na poziomie podstawowym i średnim oraz wyższym), warto wskazać na problemy szczegółowe, które **jeszcze** nie uitorowały sobie drogi do nauczania szkolnego. Taki cel stawia sobie autorka tekstu.

Nauczyciel akademicki, który wyklada gramatykę opisową języka polskiego, językoznawstwo ogólne i pragmalingwistykę, czyli główne przedmioty tzw. bloku językoznawczego, studentom, w większości kandydatom do pracy w szkole, zapoznaje słuchaczy z obecnym stanem językoznawstwa teoretycznego. Wykłady te mają także cel praktyczny, czyli kształcenie młodych absolwentów-nauczycieli, od których po części zależy ograniczanie i w końcu pożądana likwidacja różnic między uniwersytetem a szkołą, co oznaczałoby przerwanie zamkniętego koła, którego ogniwami są niedokształcony student i jego niedokształceni uczniowie. W praktyce szkolnej bowiem wciąż odkrywamy przejawy wierności językoznawstwu zwanemu umownie, w środowisku lingwistów, **tradycyjnym**.

Posłużę się następującym przykładem, zaczerpniętym z recenzowanego podręcznika do szkoły podstawowej. Utrzymuje się w nim tradycyjne ujęcie podmiotu **gramatycznego** w zdaniu, który to podmiot występuje **także** w dopełniaczu typu *Wody przybywa* i podobnych zdaniach. Tu i ówdzie pisze się też o tzw. podmiocie logicznym i celownikowym (!). Czy nie prościej byłoby uznać dorobek polskich syntaktologów i ułatwić rozpoznanie podmiotu **gramatycznego**, który występuje **wyłącznie** jako mianownik **rzeczownika** (a nie jako **każda** część mowy)?

Rozumiemy szacunek dla osiągnięć Zenona Klemensiewicza, ale jego *Podstawowe wiadomości z gramatyki opisowej języka polskiego* powstały przed II wojną światową, a *Zarys składni polskiej* w latach pięćdziesiątych. W następnych dziesięcioleciach autor zajął się historią języka, nie wiemy więc, czyby nie zaaprobował odmiennej interpretacji.

Bardzo pożądaną cechą młodego człowieka jest antydogmatyzm i wszczepione mu przekonanie, że w nauce zastój oznacza jej zmierzch i że każda konstatacja w miarę rozwoju nauki podlega weryfikacji.

Jeszcze raz podkreślam prostotę i sprawdzalność założenia, iż podmiotem gramatycznym w polskim zdaniu jest mianownik rzeczownika. Uczymy przecież przede wszystkim czy wyłącznie gramatyki, a nie semantyki czy psychologii. Przy tej okazji trzeba też uświadomić uczniom, że nie wszystkie zdania wypowiedziane przez nas **muszą** zawierać podmiot. Człowiek nie zawsze **chce** go użyć, nie zawsze **wie**, kto jest podmiotem, por. *mówiono*, *ogłoszono*, *mży*, *wieje*, *smutno mi* i tysiące innych. Ciekawym tematem lekcyjnym uwzględniającym wątki kognitywne byłoby gromadzenie zdań bezpodmiotowych nazywających zjawiska przyrody czy stan fizyczny lub psychiczny człowieka, czyli zdań potwierdzających potoczne doświadczenia ludzkie. Taka praca pokazałaby stosunek zdań z podmiotem do bezpodmiotowych.

Po przykładzie wprowadzającym w wątek główny przejdę do szczegółowych sugestii.

## Ortografia (interpunkcja, fonetyka)

Doceniając w pełni osiągnięcia Adresata *Księgi jubileuszowej*, Profesora Edwarda Polańskiego, w przybliżaniu polskiej ortografii kilku pokoleniom Polaków, pozwalam sobie skromnie poczynić dwie uwagi. Pierwsza dotyczy rzekomo wyjątkowo trudnej postaci polskiego zapisu. Przydałoby się wyrobić w uczniach właściwą postawę, aby np. nie byli podatni na argumentację publicysty „Wprost”, który wyraźnie nie przeszedł w szkole odpowiedniej edukacji i atakuje językoznawców jak zupełny laik.

Przy powszechnej dziś nauce języka angielskiego i niemieckiego można na prostych przykładach udowodnić fakt, że najważniejsze języki europejskie także cechuje zapis różny od wymowy. Są tu odpowiednie dane encyklopedyczne. Zgodnie z nimi język polski co do trudności pozostaje **daleko w tyle za** angielskim, niemieckim i francuskim. Ortografia jest konwencją społeczną, ma swe źródło w tradycji, ukazuje kontakty z innymi narodami itp. To, że np. zapożyczenia niemieckie mają sufiks *-erz*, *-arz* (*żołnierz*, *drukarz*), a francuskie *-aż* (*wojaż*, *miraż*), łacińskie zaś *-cja* (w dop. jedno *i!*) – *racja*, *petycja*, może rozbudzić wyobraźnię ucznia wkraczającego w świat Internetu, a zarazem wyrobić w nim postawę obronną wobec różnych deformacji. Powoływanie się na bardzo wolne zmiany w ortografii języków światowych uważam za konieczne. Niestety, zmiany rewolucyjne nie są realne.

Druga uwaga dotyczy roli pamięci wzrokowej. Warto połączyć pożądaną społecznie i ćwiczoną w różnych konkursach (z nagrodami) sprawność zapamiętywania **obrazów**. Warto połączyć zapamiętywanie obrazu ortograficznego z uczeniem się różnych niejęzykowych znaków, np. drogowych. Ilość znaków w obecnym stadium rozwoju cywilizacji gwałtownie **rośnie**. Nie możemy już funkcjonować w społeczeństwie, trwając przy znanych z przeszłości znakach. Wystarczy przypomnieć opakowania choćby różnych artykułów chemicznych i spożywczych, których otwarcie i użycie wymaga rozumienia znaku, by bronić tezy o wykorzystaniu wzroku przy opanowywaniu ortografii.

Doceniam naukową wartość reguł ortograficznych, ale jaka reguła pozwoli ocenić zapis wyrazu *życie* czy *żyto* przez *ż* jako poprawny, a *\*rzaba* czy *\*rzagiel* jako **kompromitująco** błędny? Tylko ćwiczenie pamięci wzrokowej, a człowiek jest przede wszystkim wzrokowcem, pozwoli stanowczo

odrzuć *\*rzabę* i *\*rzagiel*, których taki zapis rażąco kłóci się z tkwiącym w pamięci. Dotyczy to zwłaszcza tzw. błędów kardynalnych. Nie możemy porównać z nimi co do wagi błędów typu *\*nie zgłoszenie się do egzaminu*, gdyż nakłada się tutaj obraz pisowni czasownika *nie zgłaszać się* i tu reguła: *nie* piszemy z czasownikiem **osobno**, a z rzeczownikiem **razem**, jest niezbędna. Łączyć więc należy pamięć wzrokową i system reguł.

W związku z ortografią pozostaje interpunkcja. W rezultacie prymatu języka mówionego i ograniczania wypowiedzianego na piśmie obserwujemy powszechną dziś, sięgającą wysoko aż po autorów prac naukowych, skłonność do redukcji znaków przestankowych, przede wszystkim trzymającego się jeszcze w uzusie redakcyjnym, korektorskim, przecinka. Średnik z uzusu wyrażnie znika, to samo dotyczy wielokropka, pytajnika, wykrzyknika jako znaków wyrażających stosunek piszącego do tekstu i rzeczywistości pozajęzykowej, tylko kropka spełnia jeszcze swą funkcję.

W pracach studenckich przecinków prawie **nie ma**. Sądzę więc, że w szkole nie jest lepiej, a być może gorzej. Czy nie dałoby się połączyć ćwiczeń interpunkcyjnych z nauką składni, tj. uświadamianiem, iż w wypowiedzi dłuższej funkcjonują zdania składowe, wyodrębniane dzięki wyrazom funkcyjnym, spójnikom i zaimkom oraz przecinkom stawianym **przed** nimi?

Dla łatwiejszego odczytania sensu zdań w języku pisanym dba się o wyraźną **granice** między zdaniami. Przecinek należy do **sygnałów** tej granicy. Może poruszać tu problem, który wielu praktyków szkolnych od dawna rozwiązało, ale jeśli tak, to dlaczego studenci nie umieją się przecinkami posługiwać? Nie bardzo też reagują na pojęcie granicy międzyzdaniowej. Odwoływałabym się znowu do ujęć kognitywnych. Pojęcie granicy mieści się w odwiecznym doświadczeniu człowieka, który definiuje ją jako to, co dzieli. Przecinek dzieli tekst dla naszego dobra. Do takiego ujęcia dopiero należy dodać reguły i wyjątki, liczne zwłaszcza w zdaniu pojedynczym, omówić pewną swobodę piszącego, bo rozłożenie przecinków pozwala na podkreślenie tego, co chcemy podkreślać.

Także odwieczna i trudna do pokonania nieświadomość różnicy między znakiem a dźwiękiem i przyczyn niekonsekwencji w oznaczaniu miękkości typowych dla języka polskiego spółgłosek *ć, dź, ś, ź, ń*, w jednych wyrazach przez postawienie **znaku i**: *cicho, dziś, siny, zimny* i *niski* **po literze**, a w innych przez kreskę **nad literą**: *nić, kadź, ktoś, każń, bojaźń* towarzyszy studentom aż do egzaminu magisterskiego. A przecież mamy jeszcze „zdradliwe” zapisy typu *ciało, dziadek, siano, ziarno* i *niebo*.

Niestety tu akurat pamięć wzrokowa i przywiązanie do liter zakłóca świadomość. Ciągłe słyszy się sugestie, że **znak miękkości** spółgłoski w postaci *i* oraz dla samogłoski *i* to to samo. Oczywiście, można by konsekwentnie stawiać kreski **nad literą** (tzw. znaki diakrytyczne, wyróżniające) 89

i pisać *ćicho, ćasto, नीć*, ale drukarze, pierwsi drukarze w XVI w., bali się posądzenia o sprzyjanie Janowi Husowi jako heretykowi, a on to właśnie zaproponował czeskie „daszki” (miękkich polskiego typu czeski nie ma, a nasze *ć, dź* itp. Czechów śmieszają).

Pewne rozluźnienie w nauce reguł, trochę historii kultury, anegdoty i ujęcia porównawcze mogłyby pozytywnie ożywić te trudne lekcje. Od ortografii idziemy do składni i słowotwórstwa od ortografii do fonetyki, gdyż trzeba dyscypliny językoznawcze i pomocnicze łączyć, pomoże to w realizacji polityki edukacyjnej. Kształcimy i wychowujemy uczestnika, odbiorcę kultury współczesnej takiej, jaką ona współcześnie jest: masową, medialną, mówioną, ale przecież wciąż jeszcze także **pisaną**.

## Słowotwórstwo

Po zniesieniu izolacji, w jakiej trwało polskie językoznawstwo po 1945 r., nastąpiło ożywienie kontaktów z słowiańską (czeską) i światową lingwistyką. Pojawiła się, jako dotąd nie uprawiana, fonologia, zaznaczył się również przełom w tradycyjnym słowotwórstwie. Rozwijano teorię Witolda Doroszewskiego (teorię składniową), który w osobach Jadwigi Puzyniny i Renaty Grzegorzewskiej wraz z ich uczniami znalazł twórcze kontynuatorki.

Wpływ szkoły warszawskiej objął także środowisko krakowskie, bo reprezentantka polonistycznych i słowiańskich opisów teoretycznych – Maria Honowska do dziś docenia rolę W. Doroszewskiego. Ale np. sławista Roman Laskowski poszedł już inną drogą. Na słowotwórstwo silny wpływ wywarła najpierw gramatyka transformacyjna, a potem semantyka generatywna. Rozwój teorii postępuje nieustannie nie tylko w obu szkołach – warszawskiej i krakowskiej, ale w ogóle w całym środowisku skupionym w Polskim Towarzystwie Językoznawczym. Polska myśl teoretyczna, realizująca się w pojawiających się licznie opisach schematów derywacyjnych współczesnej polszczyzny, znajduje aprobatę w ogólnosłowiańskich organizacjach naukowych, np. w Komisji Słowotwórstwa przy Międzynarodowym Komitecie Sławistów.

Tymczasem, jako poprawiająca testy na egzaminach wstępnych, wielokrotnie stwierdzałam z żalem, że te osiągnięcia są w praktyce szkolnej mało widoczne. Trudno zrozumieć i zaaprobować przykłady mało reprezentatywnej derywacji modyfikacyjnej (rzeczowniki powstające od rzeczownika) typu *domek*, które prawie idealna fakultatywność i regularność stawia na granicy między słowotwórstwem a fleksją. Należałoby zatem je pominąć i pokazać

*essendi* (nazwy czynności i cech) typu *głosowanie, przemówienie, wierność, oglądalność*. Te derywaty transpozycyjne cechują przecież odmianę oficjalną, język w mediach, styl naukowy, szkolny, czyli umożliwiają rozumienie i tworzenie tytułów, wypełnianie formularzy, nadawanie telegramów itp. Bez derywatów transpozycyjnych nie zdobędzie się pełnej kompetencji komunikacyjnej. Analiza semantyczna przekona uczniów, że tworzenie nazw czynności i cech, formalnie proste, łączy się z różnymi zmianami znaczenia, bo polega na kondensacji treści. Czegoś derywat nie wyraża, bo jest skondensowany, a jakiś element znaczenia **przybiera** na zasadzie udziału mówiących w zmianach semantycznych.

Do słowotwórstwa także należy podchodzić, mając na oku czynnik pragmatyczny, a nie encyklopedyczny. Ważne dla mówiącego są nie zbiory formantów w różnych kategoriach, ale zrozumienie procesu nazewniczego w języku rodzimym, co można ująć w postaci pytania: Jak możemy tworzyć nowe wyrazy w języku polskim w drodze derywacji i na czym polega **ekonomia języka** przy ich tworzeniu? Tu przypomnieć należy dwie kwestie teoretyczne: pojęcie transformacji i wariantu, wariantowości języka.

Tę samą treść możemy wyrazić w języku:

- 1) pełnym zdaniem z osobową formą czasownika,
- 2) derywatem słowotwórczym.

Wybór jednej z możliwości, jednego z **wariantów**, należy do mówiącego. Porównajmy jako dowód przykłady:

- 1) *Do Kijowa **przyleciał** wczoraj Ojciec Święty Jan Paweł II.*  
***Przylot** Ojca Świętego Jana Pawła II do Kijowa.*
- 2) *Wydziałowa Komisja Egzaminacyjna **ogłosiła** wyniki egzaminów wstępnych na studia dzienne w dniu 20 lipca br.*  
***Ogłoszenie** wyników egzaminów wstępnych przez Wydziałową Komisję Egzaminacyjną... itd.*

Pierwsze zdania reprezentują tzw. składnię werbalną, drugie nominalną. Pouczające może być ustalenie różnic formalnych i zdefiniowanie stylistycznego zróżnicowania wariantów. Trudno osiągnąć rozwój intelektualny, używając **tylko** składni werbalnej.

Oczywiście, przykłady podane reprezentują kondensację minimalną, w języku występują radykalniejsze, np. *rozmawialiśmy o tym, że wczoraj na autostradzie zderzyły się dwie ciężarówki* → *rozmowa o zderzeniu dwóch ciężarówek na autostradzie*. Wniosek ogólny: słowotwórstwo odgrywa rolę kondensatora treści, którą składnia werbalna wyraża **inaczej**. Oba składniki systemu języka łączy określona więź, składnia wywiera nacisk na słowotwórstwo, jakby żądając odpowiednich struktur, z których powstaje zdanie.

Jednocześnie utrwalamy tezę, że dobry językowo uczestnik życia społecznego powinien posługiwać się w zależności od sytuacji różnymi wariantami

mi. Nie wolno nam ograniczać się tylko do jednego. Ćwiczymy więc ustalanie możliwie największej liczby wariantów i unikanie monotonii nie tylko w doborze słownictwa bliskoznacznego (synonimia), ale także w różnicowaniu składni. Por.:

*Wolontariusz pracuje ochotniczo dla dobra innych.*

*Dzięki pracy wolontariusza wielu ludziom polepszyło się życie.*

*Wolontariat to praca na rzecz innych.*

*Został wolontariuszem, aby pomóc innym ludziom.*

*Decyzja pracy wśród potrzebujących opieki zwróciła go ku wolontariatowi.*

Jak wiadomo, język rozwinięty ma w swojej strukturze (gramatyce) i słownictwie pewien pożądaný nadmiar, w którym szukamy najodpowiedniejszego środka i jego wariantów. Polszczyzna ogólna jest językiem rozwiniętym. Szukamy czegoś i dla siebie, dla języka jednostki (tzw. idiolektu), choćby niełatwo było od razu go wypracować. Największym błędem polonisty, nauczyciela historii literatury, jest narzucanie uczniom jako wzoru zdań, omawianych na lekcjach autorów lektury i ich interpretatorów. Imitacja, bo nie jest to w warunkach szkolnych plagiat, ma same negatywne skutki, oducza twórczych poszukiwań w czasie, kiedy jedną z wysoko cenionych cech społecznych jest kreatywność w każdej dziedzinie.

Do bardzo ważnych zdobyczy naukowych w składni znalazł odkrycie, że nie tylko jedne składniki zdania **rządzą** innymi, ale tenże stosunek rządu (rekcji) zachodzi między czasownikiem w zdaniu nadrzędnym a określonym typem zdania podrzędnego, który musi się po tym czasowniku pojawić. Były wobec tego próby włączenia do czasownika spójnika rozpoczynającego takie zdanie podrzędne, np. *widzę, że; pytam, czy; proszę, żeby; wiem, jak*.

W praktyce szkolnej od dawna omawia się składnię rządu, np. *szukać czego, znajdować coś, rządzić czymś, pożyczyć komuś*. Nie jestem jednak pewna, czy grupuje się czasowniki o tym samym typie rządu w klasy na podstawach semantycznych. Przy tej okazji można podważyć aktualność metody ustalania rekacji na zasadzie naiwnych pytań o przypadek rzeczownika. Prowadzą one na manowce. Łatwiej zaczynać od czasowników rządzących biernikiem, np. od czasowników postrzegania (*widzieć, słyszeć, czuć*) czasowników typu *pisać i czytać*, by udowodnić, że i bez pytań dotrzemy do tego, iż czasownik o określonym znaczeniu tworzy ważny gramatycznie związek z podporządkowanym mu rzeczownikiem. Taki związek łączy w składni orzeczenie i dopełnienie. A więc dopełnienie **nie zawsze** jest składnikiem, o który pytamy jak o przypadek, np. w zdaniu *Ogrodził pole płotem* dopełnieniem jest tylko *pole*, choć o składnik *płotem* możemy zapytać *czym*. To samo w zdaniu *Wykopał dół łopatką*. Składnik *łopatką* jest okolicznikiem narzędzia. Pytanie *czym* może tylko doprowadzić do fałszywych



Powiązanie znaczenia podstawowego dla zdania czasownika i formy jego określników, do których należą także zdania podrzędne, ułatwia znacznie rozpoznawanie ich typów. Po czasownikach rządzących biernikiem pojawiają się zdania podrzędne wprowadzane najczęściej przez spójnik *że* (*iż*), po czasownikach prośzenia – zdania z *aby* (*żeby*, *by*). Oba typy rządzonych zdań zaliczymy do dopełnieniowych, unikając pomyłki co do zdań celowych, które nie są rządzone. Zdania dopełnieniowe zaś są zawsze rządzone.

Sugestie co do ważnych dla edukacji językowej ucznia elementów teorii lingwistycznej zmierzają w jednym kierunku. Trzeba zmienić proporcje między utrwalaniem wiadomości encyklopedycznych, definiowaniem, posługiwaniem się terminologią, nie zawsze zrozumiałą i przesadnie rozbudowaną, a rozwojem samodzielności myślenia i wnioskowania z materiału współczesnego, znanego i dostępnego obserwacji ucznia. Ilustracją funkcjonowania języka może być nawet slang uczniowski. Lepszy taki materiał oryginalny niż sztucznie stworzone i nie mające związku z współczesną praktyką językową zdania podawane przez nauczyciela.